

Assessment for learning nel contesto universitario

Katia Montalbetti • Università Cattolica del Sacro Cuore – katia.montalbetti@unicatt.it

Assessment for learning in higher education

Da più parti si auspica il passaggio dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento; tale mutamento costituisce una vera sfida professionale per i docenti chiamati a rivisitare le loro pratiche didattiche. In questa prospettiva, un ruolo strategico è giocato dalle pratiche valutative adottate le quali orientano le strategie di studio e l'approccio al sapere da parte degli studenti. Superare una visione della valutazione come mero accertamento, obiettivo comune al sistema educativo e formativo in tutte le sue articolazioni, è particolarmente urgente nel contesto universitario giacché ci si rapporta con giovani-adulti che si apprestano ad accedere all'ambito lavorativo ove, più che in passato, è loro richiesto di dimostrare ciò che sanno fare con ciò che sanno.

All'interno di questo frame teorico è maturata l'esperienza condotta presso la sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nella quale è stata sperimentata una strategia valutativa coerente con il paradigma dell'apprendimento. Le evidenze rilevate, raccogliendo anche le opinioni degli studenti, hanno permesso di corroborare le ipotesi iniziali e di sviluppare alcune riflessioni più generali circa il profilo del docente universitario e la sua formazione, con particolare riferimento alla scholarship of assessment, considerata come il cuore della scholarship of teaching.

Parole chiave: formazione superiore; università; valutazione; didattica; profilo docente; formazione

A paradigm shift from instruction to learning is a goal for the whole education system; in this perspective, assessment plays an important role because of its influence on students' study strategies and their approach to knowledge. This change is a professional challenge for university teachers called upon to revisit their didactic practices with particular attention to assessment. Going beyond a mere vision of evaluation as a simple measurement is particularly urgent in the university context; it relates to young adults who are about to access the workplace where more than in the past, they are required to show what they can do with what they know.

The experience carried out at the Catholic University aims to put into action an evaluative strategy coherent with the paradigm of learning. The evidence collected, also gathering students' views, support our initial hypotheses and also allow to develop some general reflections on university teachers' profiles and their training, with particular reference to the scholarship of assessment, considered as the heart of the scholarship of teaching.

Keywords: Higher education; University; Assessment; Teaching; University teacher; Training

111

ricerche

1. Pratiche valutative e apprendimento significativo

Vi è consenso in letteratura circa l'impossibilità di concepire la formazione superiore come in passato (Albero, Linard & Robin, 2008; Bédard, 2009; Berthiaume, Rege Colet, 2013); le Università, che nel nostro contesto nazionale occupano la maggior parte dello spazio della formazione superiore, sono pertanto sollecitate a ripensare il loro ruolo. In tale scenario complessivo si colloca la riflessione sulla qualità della formazione e, nello specifico, sulla qualità della didattica universitaria.

A questo proposito Lison (Lison, 2011) fa notare che se da un lato ai membri del corpo accademico è riconosciuto un *know how* disciplinare documentato nei prodotti di ricerca, dall'altro la loro preparazione didattica risulta assai meno omogenea e certamente molto meno formalizzata. Del resto, osservava già tempo fa Bireaud (Bireaud, 1990), l'insegnamento non gode di grande interesse fra gli accademici; Barr e Tagg dal canto loro pochi anni dopo (Barr & Tagg, 1995) cominciavano a porre in evidenza l'esigenza di sollecitare i docenti a rivedere il loro approccio attribuendo allo studente e al suo apprendimento maggiore centralità. Tale mutamento, al dire di diversi studiosi (Frenay, Galand & Laloux, 2009; Svinicki & McKeachie, 2014), costituisce una vera sfida professionale per gli accademici chiamati non già a rimettere in discussione l'importanza delle loro conoscenze ma a decostruire e ricostruire pratiche didattiche *student-centred* (Seezink, Poell & Kirschner, 2009; Lamote & Engels, 2010); conseguono numerose implicazioni: (Huba & Freed, 2000): ripensare l'esercizio della loro funzione, rimettere in discussione la concezione stessa di apprendimento, abbandonare pratiche consolidate nel tempo.

All'interno di questa traiettoria di cambiamento – tutt'ora in corso – un ruolo strategico è giocato dalle pratiche valutative. Superare una visione della valutazione intesa come mero accertamento di conoscenze è infatti un obiettivo per il sistema educativo e formativo in tutte le sue articolazioni (Alberici, 2008; Castoldi, 2009; Trincherò, 2012; Coggi, 2014). Sul piano della riflessione scientifica, l'ingresso della nozione di competenza, concetto ancora oggi di non univoca definizione (Boterf, 2002; Margiotta, 2009; Costa, 2011; Tessaro, 2012), ha contribuito a mettere in evidenza i limiti delle prassi valutative centrate per lo più sulla riproduzione del sapere. Secondo la nota espressione di Wiggins (Wiggins, 1993) occorre valutare non ciò che il soggetto sa bensì quello che costui sa fare con quello che sa la qual cosa richiede l'impiego di compiti complessi definiti anche compiti di realtà (Comoglio, 2002; Reeves, Herrington & Oliver, 2002; Ellerani, 2006; Tessaro, 2014). Parimenti vi è ampio consenso in letteratura (Wiggins, 1998; Pastore & Salamida, 2013) circa la necessità di integrare la funzione certificativa della valutazione che attesta il conseguimento di determinati risultati privilegiando l'attenzione ai prodotti, particolarmente rilevante nei contesti di educazione formale, con quella formativa maggiormente incentrata sui processi e finalizzata a supportare in maniera intenzionale il percorso di apprendimento (Scriven, 1967); in questa prospettiva, risulta strategico l'esercizio del *feedback* del docente (Brown,

2005; Gibbs, 2010) dal quale pare dipendere in larga misura l'effettiva ricaduta formativa (Hattie, 1987; Hattie & Timperley, 2007).

La sfida di promuovere una valutazione autentica è, o dovrebbe essere, particolarmente avvertita nel contesto universitario giacché ci si rapporta con giovani-adulti che si apprestano ad accedere all'ambito lavorativo ove, più che in passato, è loro richiesto di dimostrare ciò che sanno fare con ciò che sanno; in tal senso, la sollecitazione a riconsiderare le forme attuative della valutazione degli apprendimenti appare strettamente connessa con la possibilità di riuscire a preparare gli studenti alla loro futura vita personale e professionale (Boud, 2006; Galliani, 2011; Cinque & Binetti, 2015).

Sul piano dell'esperienza tuttavia si constata ancora la diffusione di prassi incentrate per lo più sulla verifica del possesso di conoscenze piuttosto che di abilità e competenze (Newstead, 2002; Herrington, 2006); esse permettono di verificare la riproduzione del sapere ma non la costruzione, la rielaborazione e la capacità di applicazione reale (Margiotta, 2014). Tali strategie valutative trovano collocazione all'interno di prassi didattiche trasmissive (Kember & Kwan, 2000; Kember, 2008) ancorate ancora al paradigma dell'insegnamento centrato sulla figura del docente e sulle discipline da insegnare (teacher-oriented approach) Tangney, 2014). I limiti riconosciuti già da tempo (Bireaud, 1990) sono ancora più evidenti, secondo Felouzis (Felouzis, 2003) se posti in relazione con la progressiva differenziazione della popolazione universitaria (Duguet & Morlaix, 2012). Anche con esplicito riferimento al contesto nazionale, già diversi decenni fa, autorevoli studiosi (Galliani, 1993, 1996; Xodo 1997) sottolineavano in modo critico il ricorso quasi esclusivo a forme valutative centrate sul nozionismo il cui limite risiede in ciò che intendono e riescono a valutare.

Molte ricerche (Gow & Kember, 1993; Kember 1998; Kember & Kwan, 2000; Samuelowicz & Bain, 2001) tuttavia hanno messo in luce che il cambiamento nelle pratiche didattiche, ivi incluse quelle valutative, richiede non solo un processo di modificazione del proprio modo di insegnare ma anche delle concezioni dell'insegnamento che fungono da *frame* di riferimento e che orientano l'agire (Giovannini, 2010). Soltanto in questa prospettiva diventa ragionevole e realistico il superamento del paradigma basato sull'apprendimento per ricezione a favore di un paradigma poggiato sull'apprendimento per scoperta nel quale è avvalorato il ruolo di colui che apprende (Weimer, 2013) mediante la proposta di esperienze formative che si avvalgono di modalità didattiche problematizzanti, partecipate e collaborative finalizzate allo sviluppo del pensiero critico e dell'apprendimento autonomo (Galliani, 2011).

Molti studi hanno dimostrato che la valutazione (quella "fatta bene" e quella "fatta male") influisce in modo rilevante sulla qualità dell'apprendimento degli studenti (Semeraro, 2011) al punto da indurre Boyer ad osservare che «students can, with difficulty escape from the effects of poor teaching, they cannot escape the effects of poor assessment» (Boyer, 1995, p. 35). Le scelte valutative infatti permettono agli studenti di capire "ciò che conta davvero", orientano le loro strategie di studio e di conseguenza favoriscono un certo approccio al sapere (Rust, 2002; Lizzio, Wilson & Simons 2002; Romainville, 2004; Gibbs & Simpson, 2005; Boud, 2006; Boud & Falchikov, 2007; Boud & Dochy, 2010).

Per mettere in risalto la stretta interconnessione fra valutazione e apprendimento in letteratura sono state coniate espressioni diverse (McDowell & Sambell, Davison, 2009) come *Assessment for learning* (Black, 2006), *Sustainable assessment* (Boud & Falchikov 2006), *Assessment as learning* (Earl, 2003), *Authentic assessment* (Brown, Collins & Duguid, 1989); di là dalle diverse sottolineature, vi è consenso



nel reputare la valutazione una risorsa strategica per attivare processi di apprendimento che risultino significativi per il presente e per il futuro.

All'interno del frame teorico brevemente delineato è maturata l'esperienza di seguito descritta la quale, come emergerà nel paragrafo successivo, si colloca ad un livello micro corrispondente cioè allo spazio di azione del singolo docente. Merita tuttavia sottolineare sin d'ora, aspetto che sarà ripreso nel paragrafo conclusivo, la consapevolezza che senza un sostegno strutturale a livello meso e macro tali esperienze, affidate alla libera iniziativa dei singoli e in sé potenzialmente apprezzabili, rischiano di restare isolate e non impattare sul sistema complessivo.

2. Analisi critica dell'esperienza: il dispositivo valutativo

L'esperienza descritta è maturata nell'ambito dell'insegnamento *Valutare la qualità dei progetti educativi e formativi* attivato nella Laurea magistrale in Progettazione pedagogica e gestione delle risorse umane presso la Facoltà di Scienze della formazione nella sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Il Corso mira a mettere gli studenti nelle condizioni di conoscere i temi, le potenzialità e i limiti della valutazione nel campo della formazione e dell'educazione, acquisire i concetti fondamentali e il linguaggio specifico della valutazione, sviluppare competenze metodologiche per progettare e implementare dispositivi valutativi ed impiegare in modo appropriato alcuni principali strumenti.

Due criteri principali hanno ispirato l'impostazione didattica: porre lo studente al centro del processo di apprendimento sollecitando un suo coinvolgimento attivo durante l'intero percorso e favorire uno stretto raccordo fra i contenuti metodologici e le loro declinazioni operative per far risaltare la reale spendibilità delle competenze acquisite nella futura professione evitando lo schiacciamento sulla dimensione tecnica.

Adottare un simile approccio richiede un cambiamento di prospettiva a tutti gli attori in gioco: il docente deve rivedere le sue pratiche didattiche, le sue modalità di azione e il modo di declinare il suo ruolo, gli studenti devono essere disponibili a stare in situazioni di apprendimento contrassegnate da maggiore autonomia, responsabilità e partecipazione. Come osservato altrove (Montalbetti, Lisimberti, 2016) spesso costoro hanno la convinzione, maturata negli anni di scolarizzazione pregressa e rafforzata in università, che la vera (e forse unica) fonte di detenzione e produzione del sapere sia il docente. Avere maggiori margini di libertà pertanto talvolta spaventa e disorienta anche perché ci si aspetta indicazioni precise circa il tipo di lavoro da compiere, vi è un attaccamento stretto ai libri adottati e si fatica a considerare le conoscenze disciplinari (per esempio incluse nei testi) come risorse da impiegare e rielaborare in funzione del contesto e non da "applicare".

Gli obiettivi, i contenuti e alcune variabili di contesto (numerosità ridotta degli studenti, livello di laurea magistrale) hanno guidato la scelta delle strategie didattiche: le lezioni frontali, essenziali nelle fasi introduttive per fornire gli elementi conoscitivi di base, hanno progressivamente lasciato il posto a modalità più partecipative come analisi di caso, esercitazioni e lavori in *team* che hanno permesso gradualmente agli studenti di mettere in relazione i contenuti forniti con situazioni educative e formative reali. I prodotti, via via realizzati, sono stati resi oggetto di confronto e discussione fra studenti e con il docente in modo da facilitare uno scambio produttivo e rafforzare il circolo virtuoso fra teoria e pratica durante l'intero percorso.



All'interno di questo approccio complessivo è stato sfidante individuare una strategia valutativa per verificare le acquisizioni degli studenti in sede d'esame che risultasse coerente con il paradigma adottato. In ragione dell'importanza rivestita dalla valutazione nell'orientare le modalità di studio e nel favorire un accostamento di tipo critico al sapere, si è scelto di sollecitare gli studenti a mobilitare in modo integrato conoscenze, abilità e competenze metodologiche attraverso il confronto con un compito di realtà.

Alla luce del quadro teorico di riferimento (McTighe & Wiggins, 2004), è parso infatti essenziale proporre un'attività che fosse percepita come significativa dallo studente rispetto al suo futuro professionale, che lo coinvolgesse attivamente e che richiedesse la messa in campo non solo del sapere teorico ma anche di quello pratico (Nigris, 2004), convinti che soltanto "sporandosi le mani" gli studenti possono gradualmente maturare la competenza valutativa come dimensione qualificante la loro professionalità.

È stato pertanto richiesto di elaborare un dispositivo di valutazione nel quale mobilitare e contestualizzare le conoscenze, abilità e competenze metodologiche che il percorso si prefigge di sviluppare; in tal senso, il compito di realtà mette gli studenti nelle condizioni di dimostrare cosa sono in grado di fare con le risorse fornite dal Corso (Brown, 2005).

Per guidare e accompagnare il lavoro è stata fornita una traccia orientativa della quale si riporta uno stralcio.



Facendo riferimento ai contenuti teorici e alle indicazioni metodologiche fornite in aula, lo studente è tenuto a stendere un progetto in cui:

1. in una prima parte sia individuato, con riferimento alla propria esperienza professionale e/o ad ambiti di interesse personale, un caso in ambito formativo e/o educativo che si reputa utile e pertinente valutare.

Domande-guida: Quali sono le principali caratteristiche? È un caso problematico? Perché è stato scelto? Quali vantaggi può portare la valutazione? ecc...;

2. in una seconda parte, a partire dal caso sia predisposto e descritto sinteticamente un piano di valutazione / monitoraggio;

Domande-guida: Quali obiettivi? Quali decisioni? Con quale tempistica? Quali risorse umane? Quale restituzione? ecc...;

3. in una terza parte, sia predisposto e descritto uno strumento di valutazione da impiegare nell'ambito del piano valutativo sopra delineato.

Domande-guida: Quali criteri hanno guidato la scelta dello strumento? Si è fatto riferimento a strumenti preesistenti? Quali modalità di somministrazione? ecc...

La scelta di valutare gli studenti mettendo alla prova le loro competenze nella realizzazione di un prodotto ha guidato l'organizzazione didattica del Corso; tempi, modi e attività proposte in aula sono state progettate in modo da accompagnare il lavoro. Per questa ragione, si è scelto di sollecitare gli studenti ad elaborare il loro progetto in parallelo allo svolgimento delle lezioni dedicando alcune di esse alla discussione e al confronto fra pari e con il docente; ciò ha permesso, indirettamente, di evitare che il momento dello studio personale fosse concentrato dopo la chiusura del Corso.

Il prodotto, consegnato al docente due settimane prima dello svolgimento dell'appello, è reso poi oggetto di confronto nel colloquio orale con un duplice obiettivo: stimolare un ritorno riflessivo sull'attività svolta e attribuire alla situazione

d'esame non solo un valore certificativo, indispensabile nel contesto universitario, ma anche formativo (Pastore & Salamida, 2013).

Al fine di garantire la massima trasparenza sono stati comunicati e condivisi con gli studenti i criteri di valutazione adottati dal docente per l'analisi del prodotto (dispositivo di valutazione) e per lo svolgimento del colloquio. Rispetto al primo aspetto, intenzionalmente si è scelto di affiancare a criteri di natura più strettamente tecnica legati ai contenuti metodologici specifici del Corso, criteri di natura trasversale e criteri di natura operativa. In fase di colloquio, l'attenzione è stata maggiormente incentrata su capacità riferibili a competenze trasversali reputate strategiche in ordine alla formazione del futuro professionista dell'educazione e della formazione.

Valutazione del prodotto:

Completezza

Pertinenza

Originalità

Chiarezza espositiva

Fattibilità e sostenibilità

Efficacia dei riferimenti metodologici

Valutazione del colloquio:

Capacità espositiva

Capacità di giustificare le scelte compiute

Capacità di autovalutarsi

Qualità delle riflessioni critiche



In tale esperienza chi scrive ha cercato di adottare una strategia valutativa ispirata all'approccio della valutazione autentica (Reeves, Herrington & Oliver, 2002): è stato infatti assegnato un compito complesso strettamente interconnesso con l'attività professionale (presente o futura) degli studenti e aperto a molteplici soluzioni; la realizzazione del prodotto ha offerto la possibilità di collaborare sia fra pari sia con il docente; durante lo svolgimento sono stati forniti stimoli per riflettere sui processi attivati; il prodotto finale rappresenta una manifestazione tangibile dell'apprendimento (*achievement of assessment*). In tal senso, il progetto può essere considerato un artefatto autentico (Binetti & Cinque, 2015, p. 84).

La possibilità per lo studente di scegliere il tema sul quale lavorare ha consentito di valorizzare la sua esperienza e i suoi interessi assicurando in tal modo la significatività del compito; al tempo stesso, l'esigenza di calare i contenuti in una situazione reale o verosimile ha favorito un accostamento al sapere non di tipo riproduttivo sollecitando piuttosto una rielaborazione e problematizzazione critica. In tale situazione valutativa lo studente ha avuto perciò la possibilità di esercitare autonomia e responsabilità che rappresentano dimensioni centrali della competenza (Tessaro, 2014).

3. Il punto di vista degli studenti

Come argomentato nel paragrafo precedente, la strategia valutativa adottata è maturata all'interno di un *frame* teorico che considera la valutazione una risorsa strategica per l'apprendimento; affinché ciò si verifichi è necessario che le sia riconosciuto senso e significato da parte non solo del valutatore (docente) ma an-

che del valutato (studente). Per questa ragione, è parso utile indagare *ex post* le percezioni degli studenti circa il compito valutativo proposto in modo da verificare sul campo se le intenzioni sottese alla scelta avessero trovato elementi di sostegno.

A tal scopo si è scelto di impiegare un questionario semistrutturato compilato in forma anonima in modo da ridurre, almeno in parte, gli effetti indotti dalla desiderabilità nei confronti del docente. Gli item indagano quattro nuclei principali:

- percezioni legate al compito proposto;
- rapporto fra compito valutativo e strategie di studio;
- sostenibilità del lavoro;
- vantaggi e svantaggi legati al compito valutativo.

Al Corso risultano iscritti 30 studenti; i dati di seguito presentati si riferiscono ai 17 studenti che al momento della stesura del presente testo avevano già sostenuto l'esame e quindi avevano potuto compilare lo strumento. Nella presentazione dei dati, vista la numerosità limitata, sono impiegate le frequenze assolute. Va sottolineato che la rilevazione è avvenuta a breve distanza dallo svolgimento dell'esame, pertanto si tratta di informazioni raccolte a caldo sulle quali gli studenti non hanno avuto molto tempo per riflettere. Tale scelta risponde all'obiettivo di conoscere le impressioni anche a livello emotivo provate a breve termine con particolare riguardo al processo sperimentato piuttosto che al prodotto ottenuto.

Le percezioni circa il compito valutativo proposto sono state rilevate attraverso l'impiego di un differenziale semantico composto da 4 coppie di aggettivi: facile/difficile, utile/inutile, frustrante/gratificante, noioso/stimolante.



<i>Per lei realizzare il progetto è stato.... (esprima il suo parere crociando una casella)</i>					
<i>Facile</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Difficile</i>
<i>Utile</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Inutile</i>
<i>Frustrante</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Gratificante</i>
<i>Noioso</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Stimolante</i>

Vi è una percezione diffusa circa l'utilità del lavoro proposto sebbene espressa in livelli differenziati (molto 10, abbastanza 4, poco 3); sul piano quindi del senso è possibile affermare che gli studenti hanno riconosciuto la centralità del compito per lo sviluppo delle competenze valutative. Molto netto appare anche il giudizio circa il grado di difficoltà percepito: confrontarsi con un compito aperto e complesso è stato per la quasi totalità difficile (molto 7, abbastanza 6, poco 3, per nulla 1). Il processo è considerato dalla maggioranza dei rispondenti come un'attività stimolante (molto 8, abbastanza 7, poco 1, per nulla 1) che ha richiesto la messa in gioco; tuttavia il confronto con le difficoltà in fase realizzativa è stato interpretato da poco più della metà come qualcosa di gratificante (N=10) e dai restanti come qualcosa frustrante (N=7). A questo proposito va precisato che la metà dei rispondenti ha dovuto sostenere l'esame una seconda volta poiché la prima versione del prodotto risultava non adeguata. Sebbene l'intento nella domanda fosse indagare la dimensione del processo, non stupisce che alcuni studenti abbiano richiamato anche quella legata al prodotto ovvero all'esito negativo.

In coerenza con la relazione documentata in letteratura fra pratiche valutative e strategie di studio è stato chiesto se l'elaborazione del progetto avesse effettivamente orientato il loro studio e, nel caso, secondo quali modalità (*Dover stendere*

il progetto ha orientato lo studio dei contenuti del Corso? Motivi la sua risposta). 15 su 17 hanno risposto in modo affermativo e hanno evidenziato l'aiuto nella comprensione profonda dei contenuti come emerge ad esempio nelle parole di questa studentessa: «capire il significato di alcune definizioni teoriche non del tutto comprese durante il corso, dover mettere in pratica quanto studiato permette di comprendere meglio i concetti; dover redigere il progetto ha fornito senso ai contenuti del corso». Non sono sottaciuti gli aspetti di criticità legati alla sostenibilità e all'impegno richiesto per la realizzazione del compito valutativo (*La stesura del progetto ha richiesto un impegno maggiore rispetto alle modalità valutative standard? Motivi la sua risposta*). 15 studenti su 17 affermano infatti che tale modalità valutativa ha comportato un carico maggiore in termini di tempo e di investimento rispetto alle cosiddette modalità valutative standard. Alla richiesta di motivare il proprio giudizio, gli studenti riconducono la maggior mole di lavoro alla loro deboli competenze metodologiche e alla scarsa familiarità con pratiche valutative simili. Particolarmente significativa appare l'affermazione di uno studente il quale, dopo aver riconosciuto che la stesura del progetto «ha sicuramente richiesto un impegno maggiore in quanto, generalmente, la valutazione dell'apprendimento viene eseguita attraverso la mera ripetizione di concetti, definizioni e classificazioni puramente teoriche», ha voluto sottolineare come «l'applicarsi a redigere un progetto che avesse una valenza pratica ha comportato sicuramente un impegno maggiore, sfidando, a mio parere positivamente, le capacità del singolo».

Sul piano complessivo è possibile sintetizzare i vantaggi e gli svantaggi dell'esperienza (*Indichi, dal suo punto di vista, i vantaggi e gli svantaggi legati alla stesura del progetto*). Circa i primi, emergono opinioni piuttosto variegate; lo snodo più frequentemente citato riguarda la possibilità di sporcarsi le mani a testimonianza del bisogno avvertito dagli studenti di cercare e trovare occasioni che facciano dialogare teoria e pratica; cimentarsi nell'elaborazione di un progetto ha permesso inoltre di rielaborare criticamente i concetti proposti e di capirne la reale spendibilità nella futura attività professionale; alcuni infine segnalano come vantaggio la possibilità di aver scelto il tema sul quale lavorare che ha permesso di indirizzare tale attività secondo gli interessi.

Sul piano degli svantaggi – che gli studenti hanno in realtà decodificato in termini di difficoltà – le opinioni si aggregano attorno a 3 poli: difficoltà legate alla decodifica del mandato e alla traccia di lavoro proposta la quale è risultata poco analitica, disorientamento derivante da un compito valutativo aperto che richiedeva di «attivarsi, cercare altre informazioni anche fuori della bibliografia del corso» e tempo a disposizione; 2 persone non indicano alcun svantaggio. Uno studente con poche parole riesce forse a cogliere in sintesi lo specifico del compito valutativo proposto: «Lo svantaggio è stato che chiedere di realizzare un progetto del genere all'interno di un contesto universitario nel quale la libera iniziativa è poco incoraggiata (un contesto in cui ho riscontrato una condotta meccanica sia nell'insegnamento, sia nell'apprendimento) ha creato frustrazione nei discenti che hanno avuto difficoltà ad adottare una prospettiva differente dalla solita perché è stato richiesto di pensare diversamente da ciò che siamo abituati a fare».

Dalla lettura complessiva dei campi aperti emergono due richieste principali in apparenza contraddittorie ma in realtà complementari: accompagnare e supportare in modo più mirato gli studenti nello svolgimento di tale attività anche attraverso una revisione della traccia che guidi e indirizzi meglio il lavoro e mantenere tale strategia valutativa perché come osserva una studentessa: «L'unica considerazione che mi sento di esprimere è che la volontà di richiedere un progetto del genere per l'esame venga portata avanti perché per me è proprio in queste rare

occasioni che si crea un modo per indurre un reale apprendimento negli studenti. Un apprendimento che, a mio parere, va oltre i contenuti del corso specifico in quanto aiuta a sviluppare un pensiero logico/plastico che si adatterà più facilmente alle sfide “non protette” al di fuori dell’università».

Dai dati, che conviene ribadire sono parziali e riferiti a poco più della metà degli studenti del Corso, emerge un apprezzamento per la scelta valutativa; anche laddove si rilevano criticità non è mai rimessa in discussione la sua utilità per la formazione di quanti operano in campo educativo e formativo. In maniera trasversale sono rilevate la fatica e talvolta il disorientamento di fronte ad un compito aperto e complesso; in tale prospettiva, si configura l’esigenza di prevedere modalità di supporto e di accompagnamento più mirati in ragione anche della relativa inesperienza degli studenti. Le evidenze confermano che il cambio di paradigma dall’insegnamento all’apprendimento, con specifico riferimento alle modalità valutative, richiede grande investimento non solo al docente ma anche agli studenti.

4. Oltre l’esperienza: bilancio e questioni aperte

Come osservato l’esperienza descritta ha richiesto un onere e un impegno più consistente e una rimessa in discussione a tutti gli attori in gioco: il docente e gli studenti. Se sul piano complessivo, come si è avuto modo di mettere in luce, risaltano considerazioni positive e gratificazioni appare doveroso chiedersi quanto tali modalità valutative (e quindi anche didattiche) siano effettivamente sostenibili e generalizzabili sul piano organizzativo (del singolo insegnamento, del Corso di laurea, della Facoltà, dell’Ateneo) e quale profilo di competenze richiedano ai docenti. Circa l’aspetto organizzativo, nell’esperienza descritta decisive sono state le variabili relative alla numerosità degli studenti, al setting specifico della laurea magistrale e alla tipologia del contenuto oggetto dell’insegnamento. Si è trattato di una iniziativa che colei che scrive, al pari di molti altri colleghi in altri atenei, ha deciso di attivare per dare concreta attuazione al principio che considera la valutazione una risorsa per l’apprendimento all’interno di un approccio didattico ispirato alla prospettiva *student-centred*.

Circa il profilo, l’esperienza mette in evidenza l’importanza di possedere competenze metodologico-didattiche, cui appartengono quelle valutative. Del resto queste ultime appaiono ben riconosciute nel panorama internazionale (Trowler, Bamber 2005; Luzecky & Badger, 2008; Giovannini, 2010) nel quale sono presenti molteplici strutture, diversamente denominate e organizzate, finalizzate alla formazione didattica dell’accademico (Felisatti, Serbati, 2014); la necessità di investire in questa direzione è stata richiamata in modo esplicito nel Rapporto europeo *Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions* (2013) ove si sottolinea che la vocazione del docente non è quella di insegnare ma di insegnare bene fissando per il 2020 l’obiettivo di assicurare una formazione all’insegnamento per tutti (raccomandazione 4).

Come è noto, invece, nel nostro paese l’avvio alla carriera universitaria lascia irrisolta la questione nodale della formazione all’attività di insegnamento; molto spesso le competenze didattiche, incluse quelle valutative, si strutturano attraverso l’iniziativa del singolo, il quale, tendenzialmente fa riferimento alla sua esperienza personale, alla sua sensibilità culturale e, laddove possibile, al confronto con i colleghi (Felisatti & Serbati, 2014). A fronte di una situazione di debolezza complessiva a livello nazionale vanno riconosciuti e avvalorati gli sforzi e il lavoro compiuti negli ultimi anni in alcuni atenei (Felisatti & Serbati, 2015).



Sul piano della riflessione scientifica, il tema della formazione del docente universitario è sempre più spesso posto al centro del dibattito (Luzeckyj & Badger, 2008) anche perché, come osserva Bédard (Bédard 2009), oggi per l'università riflettere sull'insegnamento per promuovere un apprendimento di qualità non è più una scelta è una necessità visti anche i rapidi mutamenti (Groccia, 2010; Lison, 2013). L'idea che l'*expertise* acquisita nel campo della ricerca e riconosciuta dalla comunità di appartenenza sia sufficiente ad abilitare anche all'insegnamento è stata ampiamente posta in discussione fra gli addetti ai lavori (Kolmos, 2010; Lison, Jutras, 2014); tale consapevolezza, nel nostro paese, pare non aver pienamente raggiunto il piano istituzionale come dimostra l'articolazione del processo per conseguire l'abilitazione scientifica a professore universitario.

Inoltre, la centratura quasi esclusiva delle attività valutative dell'operato del docente universitario sulla qualità della produzione scientifica spinge molti docenti a confinare la didattica in una posizione secondaria perché di fatto la progressione di carriera è legata ai risultati di ricerca. In tal senso, si osserva che è inutile parlare di migliorare la qualità dell'insegnamento se in pratica al tempo dedicato a questo scopo non viene di fatto riconosciuto valore (Ghislandi & Raffaghelli, 2014). Dello stesso parere anche Giovannini la quale, dopo aver osservato che «nel quadro di una cultura accademica in cui la quantità e la qualità della ricerca costituiscono non solo i principali contrassegni del prestigio dei docenti ma anche i principali criteri di valutazione e di progressione di carriera» pone in risalto la necessità di promuovere l'innovazione e il miglioramento della didattica «attraverso l'adozione di un approccio sistemico, in cui la motivazione dei singoli docenti va sostenuta da esplicite politiche istituzionali» (Giovannini, 2011, p. 69) e considerata nei meccanismi premiali. Fuori dai confini del nostro paese vi è ampio consenso circa la necessità di includere la qualità dell'insegnamento nei meccanismi premiali e di offrire un sostegno strutturale (Bernard, 2011) come peraltro riconosciuto nel già citato rapporto europeo nel quale le raccomandazioni 5 e 6 sottolineano che l'ingresso, la promozione e la progressione di carriera dei docenti dovrebbero tener conto anche delle *performances* nell'attività di insegnamento e dovrebbero essere premiati i docenti meritevoli di contribuire all'innalzamento della qualità dell'insegnamento.

A livello macro, il sostegno strutturale appare indispensabile per fare in modo che le esperienze innovative realizzate nei diversi atenei e a diversi livelli riescano a fare massa critica e ad avere un impatto sul sistema complessivo. Sul piano del singolo docente, resta inoltre aperta la questione di come conciliare attività di ricerca e attività didattica all'interno di un profilo professionale reso ancora più complesso dai crescenti compiti organizzativi e dall'impegno richiesto nella cosiddetta terza missione. A tal proposito, Felisatti auspica il raggiungimento di un equilibrio virtuoso fra i poli della ricerca e dell'insegnamento individuando modelli di reciprocità e di riconoscimento che realizzino una "curvatura didattica" dell'attività di ricerca e una "curvatura di ricerca" dell'attività didattica (Felisatti, 2011). La possibilità di perseguire tale direzione è, a suo dire, dimostrata nell'esperienza storizzata del SoTL (*Scholarship of teaching and learning*) della Carnegie Foundation, ispirata da Boyer (Boyer, 1990) e finalizzata a promuovere una formazione del docente universitario attraverso un raccordo sinergico fra didattica e ricerca, rendendo l'atto dell'insegnamento pubblico così come avviene per la ricerca. Come osserva opportunamente Rust (Rust, 2007) la *scholarship of assessment*, dimensione non citata in maniera esplicita nel lavoro di Boyer, va considerata come il cuore della *scholarship of teaching* tenuto conto del ruolo strategico che essa gioca nell'influire sull'apprendimento degli studenti.



L'investimento strutturale nella formazione all'insegnamento, con specifico riferimento al campo delle competenze valutative, appare essenziale per promuovere un apprendimento di qualità contrastando anche il fenomeno della dispersione e dell'abbandono. Alcuni studiosi (Galand, Neuville & Frenay, 2005) dopo aver constatato che non ci sono fattori in grado di spiegare integralmente il fallimento negli studi universitari formulano l'ipotesi che le pratiche didattiche giochino un ruolo strategico citando in particolare le scelte valutative. In tale prospettiva, per Romainville (Romainville, 2000) il miglioramento dell'insegnamento universitario può costituire una risorsa strategica per lottare contro l'abbandono. Più nel dettaglio, alcuni ricercatori hanno individuato nei metodi didattici un fattore in grado di influire sulla perseveranza degli studenti, sulla qualità dei risultati e sulla disponibilità a proseguire anche di fronte a difficoltà (Braxton, Bray & Berger, 2000). Nell'interpretazione dei dati appena citati è certamente indispensabile guardarsi dal rischio di adottare una chiave di lettura deterministica (Romainville, Michaut, 2012); nondimeno le evidenze disponibili, unitamente ai dati rilevati anche in modo informale nella pratica didattica quotidiana, convergono nel porre in evidenza il ruolo strategico delle pratiche didattiche ivi incluse quelle valutative. Conseguono l'urgenza di attivare azioni per fare in modo che gli esiti delle riflessioni ben documentate in letteratura giungano all'attenzione di quanti sono preposti ad elaborare le politiche della formazione; tale impegno costituisce a nostro modo di vedere una responsabilità anche per i docenti universitari.



Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Albero B., Linard M., Robin J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris: L'Harmattan.
- Barr R.B., Tagg J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bédard D. (2009). Ensino universitária e profissionalização: perspectivas pedagógicas pedagógicas. In M.I. da Cunha, S.R. Soares, M.L. Ribeiro (Eds.), *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas* (pp. 124-138). Feira de Santana, Brésil, UEFS Editora.
- Bernard H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur? Guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Berthiaume D., Rege Colet N. (Eds.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.
- Binetti P., Cinque M. (2015). *Valutare l'università & Valutare in università*. Milano: FrancoAngeli.
- Bireaud A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Black P. (2006). Assessment for learning: where is it now? Where is it going? In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning through Assessment* (pp. 9-20). Oxford: Centre for Staff and Learning Development.
- Boud D. (2006). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud D., Dochy F. (2010). Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education <http://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2013.860111>
- Boud D., Falchikov N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingond: Routledge.

- Braxton J., Bray N., Berger J. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41, 215-227.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational researcher*, 18, 32-42.
- Brown S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Coggi C. (2014). Verso un'università delle competenze. In A.M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 119-142). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Comoglio M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49, 93-112.
- Duguet A., Morlaix S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité?. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110.
- Earl A.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kolmos A. (2010). Danish faculty development strategies. In A. Saroyan, M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (pp. 61-81). Sterling, VA: Stylus.
- Ellerani P.G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 2, 50-56.
- Felisatti E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (pp. 137-143). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 137-153.
- Felisatti E., Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 323-339.
- Felouzis G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fontaine S., Peters M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université: Etat de la question. In M. Romainville, C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Bruxelles: De Boeck.
- Frenay M., Galand B., Laloux A. (2009). L'approche par problèmes et par projets dans la formation des ingénieurs à l'UCL: une formation professionnalisante. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 163-179). Bruxelles: De Boeck.
- Galliani L. (Ed.) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (1996). Didattica e comunicazione. In AA.VV., *Lineamenti di didattica. Studium Educationis*. Padova: CLUEB.
- Ghislandi P., Raffaghelli J. (2014). Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 107-128.
- Gibbs G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Gibbs G., Simpson C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 3-31.
- Giovannini M.L. (2011). La formazione all'insegnamento dei professori universitari. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (Tomo I, pp. 63-78). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Giovannini M.L. (Ed.) (2010). *Insegnare all'Università. Modelli di formazione in Europa*. Bologna: CLUEB.
- Groccia J. (2010). Why faculty development why now ? In A. Saroyan, M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (pp. 1-20). Sterling, VA: Stylus.

- Hattie J.A.C. (2009). *Visible Learning: a Synthesis of over 800 Meta-analysis relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie J.A.C., Brown G.T.I., Keegan P.J. (2003). A National Teacher-managed, Curriculum-based Assessment System: Assessment tool for teaching and learning. *International Journal of Learning*, 10, 771-778.
- Herrington A., Herrington J. (Eds.) (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA: ISP.
- Huba M.E., Freed J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kember D. (2008). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1-13.
- Kember D., Kwan K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa, P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 469-490). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lamote C., Engels N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lison C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Lison C., Jutras F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-8.
- Lizzio A., Wilson K., Simons R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Luzeckyj A., Badger L. (2008). *Literature review for Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE)*. Unpublished Research report. Flinders University, University of South Australia & Bond University, funded by ALTC.
- Margiotta U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 89-105.
- McAleese M. et al. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- McDowell L., Sambell K., Davison G. (2009). Assessment for learning: a brief history and review of terminology. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning Through the Curriculum* (pp. 56-64). Oxford, England: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- McTighe J., Wiggins G. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca fra teoria e pratica. *Scuola Democratica*, 3, 687-706.
- Newstead S. (2002). Examining the examiners: why are we so bad at assessing students?. *Psychology Learning & Teaching*, 2(2), 70-75.
- Nigris D. (2004). La valutazione nell'insegnamento universitario. Metodologia delle prove strutturate e standardizzate e trasparenza della relazione didattica. *Quaderni di Sociologia*, 35, 23-57.
- Pastore S., Salamida D. (2013). *Oltre il mito educativo. Formative assessment e pratica didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pastore S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal Of Educational Research*, V, numero speciale, 62-73.
- Pellerey M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Reeves T.C., Herrington J., Oliver R. (2002). *Authentic activities and online learning*. Paper presented at the 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), Perth, Western Australia <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/7034/>



- Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion* (pp. 5-24), numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF.
- Romainville M., Michaut C. (Eds.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rust C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices?. *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Seezink A., Poell R., Kirschner P. (2009). Teachers' individual action theories about competence based education: The value of the cognitive apprenticeship model. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), 203-215.
- Semeraro R. (2011). La didattica universitaria e la sua valutazione: concezioni e pratiche dei docenti. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. (Tomo I, pp. 119-136). Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Svinicki M., McKeachie W. J. (2014). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Tangney S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in higher Education*, 19(3), 266-275.
- Tessaro F. (2014). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 105-120.
- Tessaro F. (2015). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77-88.
- Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trowler P., Bamber R. (2005). Compulsory higher education teacher training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79-93.
- Wiggins G.P. (1993). *Assessing student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Xodo C. (1997). *Didattica universitaria tra ricerca e professione*. Padova: Cleup.